



تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر توانایی خواندن و درک مطلب دانشجویان با سطوح متفاوت انگیزه و دانش فراشناخت

مجتبی مقصودی^۱، سیدحسن طالبی^۲ و سلیمان یحیی‌زاده‌جلودار^۳

The Effect of Metacognitive Strategies Instruction on Reading Comprehension Ability among Learners with Different Degrees of Motivation and Metacognitive Knowledge
Mojtaba Maghsudi¹, Seyedhassan Talebi^{2*} and Soleiman Yahyazadehjelodar³

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۲۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۰۸

Abstract

This study aims to investigate the effect of metacognitive strategies instruction on reading comprehension among learners with different degrees of awareness of metacognitive reading strategies and motivation to read in English. For this purpose, after receiving reading comprehension strategies and motivation to read questionnaires and obtaining scores below or above the mean, 85 students were divided into four groups with different degrees of reading strategies awareness and motivation to read. The participants were instructed reading comprehension strategies and test of reading comprehension was given to them. Instruments employed in the study were the 40-item standard test of English proficiency (Nelson), reading comprehension test (Talebi, 2015), reading strategies questionnaire (Mokhtari & Reichard, 2002), and motivation to read questionnaire (Komiya, 2013). For data analysis, descriptive statistics including mean and standard deviation and inferential statistics of ANCOVA were used to test the research hypotheses. Analysis of data showed that as a result of reading strategy instruction, all four groups improved significantly in reading comprehension ability. The overall improvement was most observed in the group with the highest degree of awareness of reading strategies and motivation to read and least observed in the group with the lowest degree of awareness of reading strategies and motivation to read. Categorywise analysis also showed inconsistency in reading performance in different groups. It can be concluded that the different combinations of learner characteristics have effects on the outcome of the instruction of metacognitive reading strategies and material developers and reading instructors are recommended to consider them.

Keywords: Meta-cognitive strategies, reading motivation, reading comprehension, meta-cognitive knowledge.

چکیده

هدف این تحقیق، بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر توانایی خواندن و درک مطلب در میان دانشجویان با میزان متفاوت آگاهی از راهبردهای فراشناختی و انگیزه خواندن در زبان انگلیسی است. به این منظور، ۸۵ دانشجو از دانشگاه فرهنگیان اراک به روش نمونه‌گیری در دسترس، انتخاب شدند و پس از دریافت پرسشنامه‌های انگیزه و راهکارهای خواندن و کسب نمره ± 1 بالاتر و پایین‌تر از میانگین در هر ابزار به چهار گروه با میزان متفاوت آگاهی از راهکارهای فراشناختی و انگیزه خواندن تقسیم شدند. راهکارهای خواندن و درک مطلب به این دانشجویان آموزش داده شد و قبل و بعد از آموزش، آزمون خواندن و درک مطلب اجرا شد. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش، آزمون استاندارد ۴۰ سؤالی توانش زبان انگلیسی (نلسون)، آزمون خواندن و درک مطلب طالبی (۲۰۱۵)، پرسشنامه راهبردهای درک مطلب در خواندن مختاری و ریچارد (۲۰۰۲)، و پرسشنامه انگیزه خواندن کومیاما (۲۰۱۳) است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس تک متغیره (آنکوا) جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش استفاده گردید. یافته‌ها در هر چهار گروه، رشد معناداری در توانایی خواندن و درک مطلب نشان داد. گروه با انگیزه پایین و آگاهی پایین و گروه با انگیزه بالا و آگاهی بالا از راهکارهای خواندن، به ترتیب کمترین و بیشترین میزان پیشرفت را نشان دادند. بررسی مؤلفه‌ای نیز عدم انسجام در عملکرد خواندن در گروه‌های مختلف را نشان داده است. لذا ترکیبات مختلف از مشخصه‌های فراگیران بر نتیجه آموزش راهبردهای خواندن تأثیرگذار بوده و باید مورد توجه مؤلفین کتب درسی و مدرسین مهارت خواندن قرار بگیرد.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای فراشناختی، انگیزه خواندن، توانایی درک مطلب، دانش فراشناختی

1. Assistant professor of English, Farhangian University, Tehran, Iran
2. PhD. in English, Assistant professor of English department, University of Mazandaran, Babolsar, Iran
3. PhD. in educational psychology, Assistant professor of Women's education and employment, University of Mazandaran, Babolsar, Iran

*Corresponding Author, Email: hstalebi@umz.ac.ir

۱. استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
 ۲. دکتری زبان انگلیسی، استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران
 ۳. دکتری روانشناسی تربیتی، استادیار آموزش و اشتغال زنان، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران
- * نویسنده مسئول:

مقدمه

خواندن و درک مطلب، مهم‌ترین مهارت در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در محیط دانشگاهی در نظر گرفته می‌شود. بدون شک فرایند خواندن و درک مطلب فرایند شناختی بسیار پیچیده‌ای است. از دیدگاه تئوریک خواندن و درک مطلب را یک فرایند تعاملی بین خواننده و نویسنده برای دریافت مفهوم متن تعریف می‌کنند (مک کلیلاند و رامهارت^۱، ۱۹۸۱).

هرموسا^۲ (۲۰۰۲) نیز به‌نوبه خود ابعاد متعدد دیگری از جمله درک کلمات، دریافت روشن از معنای متن و واکنش متفکرانه خواننده را به این تعریف اضافه می‌کند.

به‌طور کلی، متغیرهای زیادی خواندن و درک مطلب زبان‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند که از آن جمله می‌توان از دانش لغت، دانش عمومی، میزان آگاهی از دستور زبان، آگاهی از راهبردهای فراشناختی خواندن نام برد (کودا^۳، ۲۰۰۷). اما این‌ها تنها عوامل تأثیرگذار در فرایند خواندن نیستند و به‌طور قطع باید تأثیر عوامل عاطفی و روانی را هم بر فرایند خواندن در نظر گرفت که می‌تواند شامل انگیزه و نگرش زبان‌آموزان، میزان تعهد و درگیر شدن آن‌ها با متن، میزان آگاهی از راهبردها، میزان آموزش مؤثر در زمینه خواندن و غیره باشد (ترهیرن و دکترف^۴، ۲۰۰۵).

مطالعات متعددی در خصوص اهمیت آگاهی از راهبردهای فراشناختی در خواندن و درک مطلب انجام پذیرفته است. بر اساس تعریف گارنر^۵ (۱۹۸۷)، راهبردهای خواندن فعالیت‌های هدفمندی هستند که خواننده با تعمد و با آگاهی به کار می‌برد تا ناتوانی در خواندن و درک مطلب خود را جبران کند و به اهداف مطلوب خود در خواندن دست یابد. فلاول^۶ (۱۹۷۹) راهبردهای فراشناختی را، آگاهی فرد از فرایندهای فکری خودش، توانایی نظارت بر یادگیری خود و خود نظم‌جویی همه‌جانبه تعریف می‌کند. بر اساس نظر کارشناسان (ایوای^۷، ۲۰۱۱) این راهبردها عموماً از چهار جزء تشکیل می‌شود: ۱. دانش فراشناختی؛ به معنی آگاهی و دریافت فرد از عوامل تأثیرگذار بر فعالیت‌های شناختی ۲. تجربه‌های فراشناختی؛ یعنی واکنش‌های ذهنی یا احساسی فرد ۳. اهداف فرد از انجام فعالیت ۴. راهبردها؛ یعنی فعالیت‌هایی که فرد به‌طور آگاهانه انجام می‌دهد تا به اهداف موردنظر برسد.

از آنجاکه خواندن و درک مطلب یک فرایند ذهنی و شناختی محسوب می‌شود، می‌توان تصور کرد که دانش و راهبردهای فراشناختی می‌توانند تأثیر بسزایی در جهت بهبود این فرایند داشته باشند. تحقیقات متعددی تأثیر آگاهی و استفاده از راهبردهای فراشناختی را بر فرایند خواندن و

1. McClelland & Rumerlhart
2. Hermosa
3. Koda
4. Trehearne & Doctorow
5. Garner
6. Flavell
7. Iwai

درک مطلب بررسی کرده و ضمن تأیید تأثیر مثبت این راهبردها، اظهار داشته‌اند که زبان‌آموزانی که به‌صورت فعال از این راهبردها استفاده می‌کنند عملکرد بهتری در آزمون‌ها دارند (ممیس و بوزکورت^۱، ۲۰۱۳؛ توکلی، ۲۰۱۴).

استاشیو^۲ (۲۰۱۳) در پژوهشی دریافت که استفاده از راهبردهای فراشناختی می‌تواند تعیین‌کننده میزان موفقیت دانشجویان در امتحانات باشد و ایلاستر^۳ (۲۰۱۱) نشان داد که از میان راهبردهای مختلف راهبردهای حل مشکل بیشترین تأثیر را بر عملکرد درک مطلب دارند. از آنجاکه معمولاً خوانندگان موفق از این راهبردها استفاده می‌کنند، می‌توان همین راهبردها را به خوانندگان ضعیف و با سطح پایین توانش زبانی آموزش داد. وی دریافت که حتی در زبان‌آموزان ضعیف هم، در صورت آگاهی از راهبردهای فراشناختی، عملکرد خواندن به طرز قابل توجهی بهبود می‌یابد. ذکر این نکته ضروری است که تحقیقاتی هم بوده‌اند که به نتایجی مخالف رسیده‌اند. به‌عنوان مثال، پامو، امیر و معصوم^۴ (۲۰۱۴) با مطالعه زبان‌آموزان در اندونزی دریافتند که اگرچه آن‌ها از راهبردهای فراشناختی مختلفی استفاده می‌کردند، اما استفاده از راهبردها منجر به بهبود عملکرد آن‌ها در زمینه خواندن نشد. در روسیه هم کوروتائوا^۵ (۲۰۱۲) به مطالعه دانشجویان رشته‌های آموزش زبان انگلیسی پرداخت و متوجه شد که علیرغم آموزش‌های داده‌شده، استفاده این دانشجویان از راهبردهای موردبحث غیر مؤثر و ناکارآمد بوده است.

مقصودی، خدامرادی و طالبی^۶ (۲۰۱۹) اعتقاد دارند، دانشجویان در زمینه خواندن متون و درک مطلب با چالش‌های بسیاری روبرو هستند. این امر می‌تواند به دلایل مختلفی بستگی داشته باشد که از آن میان می‌توان به انگیزه خواندن اشاره کرد. منیادو^۷ (۲۰۱۶)، یکی از چالش‌های خواندن را تماس بسیار محدود دانشجویان با متون انگلیسی و انگیزه پایین آن‌ها برای فراگیری مهارت‌های خواندن می‌داند. کومی یاما^۸ (۲۰۱۳) عوامل مختلف دخیل در انگیزه زبان‌آموزان نسبت به خواندن را مطالعه کرد و به این نتیجه رسید که انگیزه از دو بعد تأثیرگذار درونی و بیرونی تشکیل شده است. از سوی دیگر جعفری و شکرپور^۹ (۲۰۱۳) دریافتند که نسبت مستقیمی بین میزان انگیزه زبان‌آموزان و عملکرد خواندن و درک مطلب وجود دارد. اما مشکل اینجاست که انگیزه خواندن علیرغم اهمیتی که دارد در اکثر دانش‌آموزان و دانشجویان در سطوح پایین است. پیچر، آلبرایت، دیلانی، واکر، سونارینسینگ، ماگ، هدلی، ریجوی، پک، هانت و دانستون^{۱۰} (۲۰۰۷) در پژوهشی به اندازه‌گیری

1. Memis & Bozkurt

2. Estacio

3. Ilustre

4. Pammu, Amir & Maasum

5. Korotaeva

6. Maghsoudi, Khodamordi & Talebi

7. Meniado

8. Komiya

9. Jafari & Shokrpour

10. Pitcher, Albright, DeLaney, Walker, Seunarinesingh, Mogge, Headley, Ridgeway, Peck, Hunt & Dunston

سطح انگیزش زبان‌آموزان بزرگسال پرداختند و به این نتیجه رسیدند که میزان پایین انگیزه می‌تواند به این دلیل باشد که آن‌ها علاقه کافی به متون استفاده‌شده در کلاس ندارند و بنابراین اگر متون و ابزار آموزشی با علائق و اهداف زبان‌آموزان منطبق باشد، انگیزه عملکرد آن‌ها در زمینه خواندن پیشرفت قابل توجهی خواهد داشت.

آنچه مسلم است این است که خواننده متن با مجموعه‌ای از متغیرهای شناختی و عاطفی در هنگام خواندن در خود مواجه است که ترکیب این متغیرها با میزان متفاوت از وجود هر کدام در خواننده می‌تواند الگویی متفاوت از عملکرد خواندن هم در سطح کلی و هم در سطح مؤلفه‌های خواندن به نمایش بگذارد. نورسی^۱ (۲۰۱۴) دریافتند که آموزش غیرچالشی مهارت‌های خواندن به دانشجویان باعث می‌شود توانایی‌های شناختی و فراشناختی آن‌ها به حد کافی رشد نکند. لذا آموزش صحیح مهارت‌های خواندن با در نظر گرفتن مجموعه متغیرهای تأثیرگذار در خواننده و توجه نمودن بیشتر به تأثیرات ترکیبی آنان در خواندن امری ضروری به نظر می‌رسد.

با در نظر گرفتن تعداد زیاد عوامل دخیل و پیچیدگی فرایند خواندن و درک مطلب، محققان در سراسر دنیا و از جمله در کشورهای آسیایی سعی نموده‌اند تا راهبردهایی برای بهبود فرایند خواندن در زبان‌آموزان پیدا کنند (منیادو، ۲۰۱۶). به‌عنوان مثال، عرفان‌پور^۲ (۲۰۱۳) و مرملشتین^۳ (۲۰۱۴) تأثیر برنامه‌های طولانی‌مدت خواندن را به ترتیب بر روی زبان‌آموزان ایرانی و تایوانی بررسی نمودند و تأثیر مثبت این برنامه‌ها را در بهبود عملکرد خواندن تأیید کردند. طالبی (۲۰۱۵) به بررسی تأثیرات ترکیبی میزان متفاوت و متغیر از وجود دو متغیر دانش عمومی زبان انگلیسی و استفاده از راهبردها بر عملکرد خواندن پرداخته و تقویت هم‌زمان این عوامل را در امر خواندن موفق مؤثر برمی‌شمرد. به نقل از طالبی، مقصودی و خدامرادی (۲۰۲۰) اگرچه پژوهش‌های فراوانی تأثیر آموزش راهبردهای خواندن بر میزان موفقیت زبان‌آموزان در درک و فهم متن را مورد مطالعه قرار داده‌اند اما به نظر می‌رسد تأثیر آموزش راهبردهای خواندن در فراگیران زبان انگلیسی تاکنون در هیچ پژوهشی مورد مطالعه قرار نگرفته است. از سوی دیگر، در مطالعات فوق، عملکرد خواندن و درک مطلب به‌صورت کلی در نظر گرفته‌شده و تقریباً هیچ مطالعه‌ای تأثیر آموزش راهبردهای خواندن را بر عملکرد در سطح مؤلفه‌های خواندن و درک مطلب بررسی نکرده است.

به همین دلیل، پژوهش حاضر سعی دارد تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی را بر عملکرد کلی و مؤلفه‌ای خواندن و درک مطلب در چهار گروه با میزان متفاوت از انگیزه خواندن و آگاهی از راهبردهای فراشناختی خواندن مورد مطالعه قرار دهد. با توجه به مطالب بیان‌شده و اهمیت توجه به مشخصه‌های فراگیران در یادگیری راهبرد محور، این پژوهش درصدد است به این دو سؤال پاسخ دهد که: آیا آموزش راهبردهای فراشناختی تأثیری در عملکرد خواندن و درک مطلب در بین

1. Noursi
2. Erfanpour
3. Mermelstein

گروه‌های با میزان متفاوت آگاهی از راهبردها و انگیزه خواندن دارد؟ و اینکه آیا آموزش راهبردهای فراشناختی تأثیری در عملکرد درون‌گروهی گروه‌های با میزان متفاوت آگاهی از راهبردها و انگیزه خواندن در مؤلفه‌های مختلف آزمون خواندن و درک مطلب دارد؟

فرضیه‌های پژوهش

۱. آموزش راهبردهای فراشناختی بر عملکرد خواندن و درک مطلب در بین گروه‌های با میزان متفاوت آگاهی از راهبردها و انگیزه خواندن تأثیر معناداری دارد.
۲. آموزش راهبردهای فراشناختی بر عملکرد درون‌گروهی گروه‌های با میزان متفاوت آگاهی از راهبردها و انگیزه خواندن در مؤلفه‌های مختلف آزمون خواندن و درک مطلب تأثیر معناداری دارد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی است. به همین منظور، ۸۵ دانشجو از دانشگاه فرهنگیان اراک که در رده سنی ۲۰ تا ۲۳ سال بودند، به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. قبل از انجام پژوهش، ماهیت و اهداف آن برای دانشجویان توضیح داده شد تا آن‌ها داوطلبانه در این مطالعه شرکت کنند. این دانشجویان در رشته‌های زبان و ادبیات فارسی، مشاوره و آموزش ابتدایی تحصیل می‌کردند. بر اساس آزمون توانش زبانی نلسون، دانشجویانی که ± 1 انحراف استاندارد (میانگین ۲۸ و انحراف استاندارد ۷) نمره کسب نموده بودند در این تحقیق شرکت کردند. لذا دیگر دانشجویان تنها در کلاس حضور داشتند ولی داده‌های کسب‌شده از آن‌ها در تجزیه و تحلیل داده‌ها به کار گرفته نشد. در این پژوهش، برای گردآوری داده‌ها از چهار پرسشنامه استاندارد استفاده شد:

آزمون توانش زبان انگلیسی (نلسون): این آزمون شامل ۴۰ مجموعه جداگانه از سؤال‌های توانش زبانی از سطح اولیه تا سطح پیشرفته و در قالب ۴ کتاب در ۳ سطح توانش زبانی است. در این مطالعه، به منظور یکدست نمودن شرکت‌کنندگان این تحقیق از لحاظ توانش زبانی، از مجموعه سؤالات B ۳۰۰ از کتاب سطح اولیه استفاده شده است. این آزمون متشکل از سؤالات چهارگزینه‌ای واژگان، دستور زبان و خواندن و درک مفاهیم است. این آزمون ابتدا به یک گروه ۱۵ نفری از دانشجویانی که ویژگی‌های شبیه به آزمودنی‌های اصلی این پژوهش را داشتند، داده شد. روایی آن نیز بر اساس فرمول کودر-ریچاردسن ۰/۸۹ گزارش شد.

آزمون خواندن و درک مطلب در انگلیسی: این ابزار از آزمون چهارگزینه‌ای خواندن و درک مطلب طالبی (۲۰۱۵) اقتباس شد. دی و پارک^۱ (۲۰۰۵)، شش نوع سؤال خواندن و درک مطلب که خواننده را به تعامل با متن ترغیب می‌کنند، معرفی نمودند. این شش نوع سؤال عبارت‌اند از: درک مطلب تحت‌اللفظی، سازمان‌دهی مجدد، استنتاج، پیش‌بینی، ارزشیابی و پاسخ فردی. در این

1. Day & Park

مطالعه، تنها از سه نوع اول که عینی‌تر به حساب می‌آیند، استفاده شد. به‌هرحال، از آنجاکه در مهارت خواندن، دانش لغت، نقش به‌سزایی در درک مطالب ایفا می‌کند، سؤال لغت نیز به سؤالات اضافه شد (به نقل از طالبی، ۲۰۱۵).

در طراحی آزمون خواندن و درک مطلب، چهار متن مختلف از قسمت خواندن و درک مطلب موجود در کتاب‌های ۲ و ۳ از سری کتاب‌های نیو اینترچینج^۱ انتخاب شدند. تعداد کلمات در این چهار متن ۲۵۷ تا ۲۹۵ کلمه بود. هر متن، دارای هفت گویه بود و در مجموع ۲۸ گویه طراحی شد. پس از ارائه این آزمون به ۲۰ دانشجوی درس زبان عمومی اعتبار درونی این آزمون بر اساس فرمول کودر-ریچاردسون ۰/۸۷ محاسبه شد و زمان لازم برای پاسخ‌دهی به آن نیز ۳۶ دقیقه محاسبه گردید.

مقیاس راهکارهای درک مطلب در خواندن: میزان آگاهی و استفاده دانشجویان از راهکارهای خواندن و درک مطلب توسط پرسشنامه آگاهی فرانشاختی از راهکارهای خواندن که توسط مختاری و ریچارد^۲ (۲۰۰۲) ساخته شد، بررسی شد. پرسشنامه مذکور اساساً برای سنجش میزان آگاهی و به‌کارگیری از راهکارهای خواندن و درک مطلب در حین خواندن متون ساخته شده است. این پرسشنامه متشکل از ۳۰ گویه است که از سه عامل راهکارهای کلی، حمایتی و حل مسئله تشکیل یافته است. این ابزار به فارسی ترجمه شد و به دو متخصص آموزش زبان انگلیسی با مدرک دکتری داده شد تا در مورد انطباق دو متن فارسی و انگلیسی نظر دهند و اصلاحات لازم را انجام دهند. ابتدا ترجمه پرسشنامه مزبور به‌طور آزمایشی به ۲۰ دانشجوی دانشگاه فرهنگیان در درس زبان عمومی داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا گویه‌های نامفهوم و مبهم را شناسایی و مشخص کنند و اصلاحات ضروری را در حاشیه بنویسند. در خصوص مطالعه فعلی، اعتبار درونی پرسشنامه بر اساس فرمول کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شد. شرح مبسوط مشخصه‌های این ابزار (روایی و پایایی) در نسخه اصلی آمده است. نسخه نهایی پرسشنامه توسط یکی از محققان به آزمودنی‌ها داده شد. این ابزار در طیف پنج‌درج‌ای لیکرت از یک (هرگز یا تقریباً هرگز) تا پنج (همیشه یا تقریباً همیشه) ساخته شده است. لذا مجموع نمره‌های هر شرکت‌کننده از ۳۰ تا ۱۵۰ می‌تواند متغیر باشد.

مقیاس انگیزه خواندن: در این مطالعه، به‌منظور تعیین انگیزه خواندن در دانشجویان از پرسشنامه انگیزه خواندن که توسط کومی یاما (۲۰۱۳) روایی و پایایی آن مشخص شده است، استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۴۴ گویه است که ۸ بعد از انگیزه خواندن را مورد مطالعه قرار می‌دهد. از شرکت‌کنندگان درخواست شد تا به گویه‌های پرسشنامه از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) پاسخ دهند. جهت سهولت در پاسخ‌دهی شرکت‌کنندگان، نسخه ترجمه‌شده این پرسشنامه به فارسی نیز ارائه گردید. جهت اطمینان از درستی و قابل‌فهم بودن، نسخه ترجمه‌شده به دو

1. New Interchange
2. Mokhtari & Reichard

متخصص آموزش زبان انگلیسی داده شد و نظرات اصلاحی آن‌ها اعمال گردید. هیچ محدودیت زمانی برای پاسخگویی به پرسشنامه وضع نشد و به شرکت‌کنندگان اعلام شد پاسخ صحیح یا غلطی وجود ندارد. آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای این پرسشنامه ۰/۸۸ بوده که برای این تحقیق مناسب است.

جهت اجرای پژوهش، ابزار تحقیق در طول ساعات کلاسی بین شرکت‌کنندگان توزیع شد. دانشجویان در خصوص اهداف تحقیق، مطلع شدند و یکی از محققین در خصوص ابزار تحقیق و چگونگی پاسخ دادن به آن‌ها توضیحاتی ارائه نمود. ابتدا از طریق ارائه آزمون توانش زبان انگلیسی نلسون، به ۱۲۷ دانشجوی دانشگاه فرهنگیان در سه کلاس درس زبان عمومی ۸۵ دانشجو که در سطح میانی بر اساس ± 1 انحراف استاندارد (میانگین=۲۸) قرار گرفتند و در بازه نمره ۲۱ تا ۳۵ بودند انتخاب شدند. سپس به این تعداد انتخاب‌شده دو پرسشنامه انگیزه خواندن و راهکارهای خواندن ارائه شد و دانشجویانی که در این دو پرسشنامه نمره بالا و پایین میانگین (میانگین پرسشنامه انگیزه خواندن=۱۶۸/۲۰ و میانگین پرسشنامه راهکارهای خواندن=۱۲۵/۴۰) آوردند شناسایی شده و در چهار گروه به ترتیب زیر برحسب میزان انگیزه خواندن و آگاهی از راهکارهای خواندن قرار گرفتند. لذا گروه ۱ (آگاهی از راهکارهای خواندن در سطح پایین و انگیزه خواندن در سطح پایین) ۲۰ دانشجو، در گروه ۲ (آگاهی از راهکارهای خواندن در سطح بالا و انگیزه خواندن در سطح بالا) ۲۴ دانشجو، در گروه ۳ (آگاهی از راهکارهای خواندن در سطح بالا و انگیزه خواندن در سطح پایین) ۱۹ دانشجو و در گروه ۴ (آگاهی از راهکارهای خواندن در سطح پایین و انگیزه خواندن در سطح بالا) ۲۲ دانشجو شرکت داشتند. چون قرار دادن گروه‌های مختلف در کلاس‌های جداگانه ممکن نبود، دانشجویان سه کلاس که در این تحقیق شرکت کردند، در کلاس خود ماندند ولی پس از دریافت آموزش و ابزار تحقیق وضعیت هر دانشجو در گروه هم‌تایان خود بررسی و محاسبه شدند. پس از مشخص نمودن چهار گروه مختلف از لحاظ آگاهی از راهکارهای خواندن و انگیزه خواندن، آزمون خواندن و درک مطلب بین آن‌ها به‌عنوان پیش‌آزمون توزیع شد. البته دانشجویان دیگر که در تحقیق قرار نگرفتند نیز به این آزمون پاسخ دادند ولی داده‌های جمع‌آوری‌شده از آن‌ها در تحقیق استفاده نشد. سپس به هر چهار گروه آموزش راهکارهای خواندن هنگام تدریس کتاب درسی آن‌ها ارائه شد. یکی از اهداف مهم آموزش راهکارهای خواندن و درک مطلب آگاه نمودن دانشجویان از نقش فعال آن‌ها در حین خواندن است و اینکه یاد بگیرند برای درک مناسب و حل مشکلاتی که در خواندن و درک مطلب با آن مواجه می‌شوند، چه باید نمود. برای اینکه راهکارهای خواندن به دانشجویان آموزش داده شود اصول زیر که توسط وینوگراد و هر^۱ (۱۹۸۸) مطرح شد، مد نظر قرار گرفت.

۱. راهکار چیست. به دانشجویان تعریف و یا توضیح در مورد راهکارهای خواندن ارائه شد.

1. Vinograd & Hare

۲. چرا راهکارها باید یاد گرفته شوند. هدف این مرحله آماده کردن دانشجویان برای گذر از مرحله وابستگی به معلم و معلم محوری به مرحله خودتکایی و خودکنترلی بوده است.
۳. چگونه باید از راهکارها استفاده کرد. راهکارها به دانشجویان توضیح داده شدند و به آن‌ها با ذکر مثال‌هایی توضیح داده شد در شرایطی که متن سخت و نامفهوم می‌شود چگونه بهره‌گیری از راهکارها می‌تواند مشکل درک مطلب را حل کند.
۴. چه وقت و چگونه باید از راهکارها استفاده نمود. از آنجاکه راهکارهای خواندن برای گذر از موانع و مشکلات خواندن و نیز خواندن روان به کار می‌روند لذا برای دانشجویان موقعیت مناسب و چگونگی استفاده از راهکارها با ذکر مثال‌هایی داده می‌شود.
۵. چگونه باید استفاده درست از راهکارها را ارزشیابی کرد. شیوه‌های بررسی استفاده موفق و یا ناموفق از راهکارها به دانشجویان نشان داده شد. وندن^۱ (۱۹۹۱؛ به نقل از وینوگراد و هر، ۱۹۸۸) سه مرحله برای ارزشیابی استفاده از راهکارها پیشنهاد می‌کند. مرحله اول، تعیین دقت در انجام وظایف خواندن به صورت ساده و روان است. مرحله دوم، حفظ این دقت و استمرار و دوام در آن است. مرحله سوم، انتقال استفاده موفق از راهکارهای خواندن از یک فعالیت خواندن به فعالیت دیگر است.
- برای تدریس راهبردهای خواندن، از مدل اوملی و چاموت^۲ (۱۹۹۰) تحت عنوان روش یادگیری شناختی و علمی زبان^۳ استفاده شد. برای تدریس فرایند-محور راهبردهای خواندن طبق مدل مذکور، مراحل زیر باید اجرا شود:
۱. آمادگی: در ابتدای امر، دانش‌آموزان میزان استفاده فعلی خود از راهبردهای خواندن را تخمین می‌زنند و آگاهی فراشناختی خود را نسبت به روابط بین فرایندهای فکری و خواندن مؤثر خود بررسی می‌کنند. با تعیین این موارد، معلمان می‌توانند به اولویت‌های تدریس راهبردی خود برحسب نیاز دانش‌آموزان بیشتر فکر کنند.
 ۲. ارائه: هدف این مرحله معرفی و توضیح نحوه استفاده از راهبردهای خواندن است. معلم در این مرحله به توصیف ویژگی‌ها، فایده و کاربرد راهبردها می‌پردازد. مؤثرترین شیوه ارائه راهبرد جدید به کارگیری راهبرد موردنظر توسط معلم است که باید از طریق بلند فکر کردن صورت گیرد.
 ۳. تمرین: دانش‌آموزان در این مرحله راهبردهای یادگرفته‌شده را با متون اصلی تمرین می‌کنند. این کار بیشتر مشارکتی است و با همکلاسی‌ها انجام می‌شود. برای مثال وقتی دانش‌آموزان در حال تصویرسازی و خلاصه کردن مطالب هستند می‌توانند با خواندن یک بند، تصویر مربوط به آن را با استفاده از توصیفات متنی بکشند و نکات اصلی بند را خلاصه کنند.
 ۴. خودارزیابی: دانش‌آموزان موفقیت خود را در به‌کارگیری راهبردهای خواندن ارزیابی می‌کنند.

1. Wenden
2. O'Malley & Chamot
3. CALLA

فعالیت‌هایی که شامل خودارزیابی می‌شوند عبارتند از خلاصه بندی کردن مباحث بعد از تمرین راهبردها، استفاده از لیست راهبردهای استفاده‌شده، و پرسشنامه‌ی که در آن دانش‌آموزان در مورد مفید بودن راهبردها، نظر خود را بیان کنند.

۵. فعالیت‌های گسترش: درنهایت این دانش‌آموز هستند که تعیین می‌کنند کدام راهبرد بیشترین تأثیرگذاری را ایجاد می‌کند و بنابراین دانش‌آموزان می‌توانند این راهبردها را به متن‌های جدید انتقال دهند و راهبردهای خواندن را با هم ترکیب کنند و نظر خود را در مورد راهبردهای موردنظر داشته باشند.

در پایان هر جلسه نکات مهم در خصوص راهکارهای آموزش داده‌شده به گروه‌ها در خصوص خواندن و درک مطلب به‌طور خلاصه بازگو شد و به دانشجویان متون جدیدی داده شد تا کل راهکارهایی که تا آن جلسه فراگرفته‌اند را در هنگام خواندن بکار ببرند.

تمام آموزش راهکارهای خواندن، ۱۰ جلسه به طول انجامید که مطابق با ساعات کلاسی تدریس شد. پس از اتمام آموزش، به هر یک از گروه‌ها بار دیگر آزمون خواندن و درک مطلب که یک‌بار به‌عنوان پیش‌آزمون ارائه شده بود به‌عنوان پس‌آزمون ارائه شد.

یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل توصیفی داده‌ها، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در چهار گروه قبل و بعد از آزمون بر اساس جداول (۱) مطالعه شد.

جدول (۱) میانگین نمرات متغیر خواندن در گروه‌های با میزان متفاوت آگاهی از راهبردها و انگیزه خواندن

گروه	مؤلفه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار
گروه اول: آگاهی از راهبردها پایین-انگیزه خواندن پایین	نمره کلی خواندن	۱۴/۶۰	۳/۰۴	۱۶/۴۰	۳/۷۹
	نمره مؤلفه لفظی	۴/۷۵	۰/۹۶۷	۵/۰۵	۱/۰۹۹
	نمره مؤلفه استنتاج	۱/۲۵	۰/۹۶۷	۱/۶۰	۱/۹۵
	نمره مؤلفه سازمان‌دهی مجدد	۲/۱۰	۰/۹۱۲	۲/۵۰	۱/۲۳۵
گروه دوم: آگاهی از راهبردها بالا-انگیزه خواندن بالا	نمره مؤلفه لغت	۷/۰۰	۱/۲۵۷	۷/۹۰	۱/۵۱۸
	نمره کلی خواندن	۱۵/۹۳	۲/۱۵	۲۲	۲/۷۵
	نمره مؤلفه لفظی	۵/۰۰	۱/۱۹۰	۷/۲۴	۱/۲۰۰
	نمره مؤلفه استنتاج	۲/۰۰	۰/۷۶۴	۲/۹۵	۰/۹۵۴
	نمره مؤلفه سازمان‌دهی مجدد	۲/۹۶	۰/۸۸۹	۲/۲۸	۰/۷۳۷
	نمره مؤلفه لغت	۶/۹۶	۰/۷۹۰	۸/۹۶	۱/۴۷۰

ادامه جدول (۱) میانگین نمرات متغیر خواندن در گروه‌های با میزان متفاوت آگاهی از ...

گروه	مؤلفه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گروه سوم: آگاهی از راهبردها بالا-انگیزه خواندن پایین	نمره کلی خواندن	۲۲/۰۷	۳/۶۷	۲۹/۲۰	۲/۴۵
	نمره مؤلفه لفظی	۷/۲۶	۱/۳۶۸	۹/۱۶	۶/۰۳۹
	نمره مؤلفه استنتاج	۳/۰۰	۰/۵۴	۴/۰۰	۱/۱۵۵
	نمره مؤلفه سازمان‌دهی مجدد	۳/۰۵	۱/۰۷۹	۴/۸۴	۱/۸۶۴
گروه چهارم: آگاهی از راهبردها پایین-انگیزه خواندن بالا	نمره مؤلفه لغت	۸/۹۵	۱/۷۷۹	۱۱/۷۴	۱/۵۵۸
	نمره کلی خواندن	۲۶	۳/۶۷	۷۳/۲۹	۲/۸۴
	نمره مؤلفه لفظی	۵/۶۳	۲/۳۶۳	۶/۷۵	۱/۹۴۹
	نمره مؤلفه استنتاج	۵/۸۱	۳/۱۸۸	۵/۸۱	۴/۰۷۴
	نمره مؤلفه سازمان‌دهی مجدد	۴/۱۲	۲/۱۸۷	۵/۵۰	۲/۵۰۳
	نمره مؤلفه لغت	۹/۳۱	۴/۱۴۳	۱۰/۷۵	۳/۷۳۳

نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد کم‌ترین اختلاف میانگین متغیر لفظی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه اول (۰/۳۳-) و بیش‌ترین اختلاف میانگین متغیر لفظی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه چهارم (۲/۲۴-) است. همچنین کم‌ترین اختلاف میانگین متغیر استنتاج در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه اول (۰/۳۵۰-) و بیش‌ترین اختلاف میانگین متغیر استنتاج در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه چهارم (۱/۴۳۸-) است. همچنین کم‌ترین اختلاف میانگین متغیر سازمان‌دهی مجدد در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه چهارم (۰/۳۲۰-) و بیش‌ترین اختلاف میانگین متغیر سازمان‌دهی مجدد در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه سوم (۱/۷۸۹-) است. کم‌ترین اختلاف میانگین متغیر لغت در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه اول (۰/۹۰۰-) و بیش‌ترین اختلاف میانگین متغیر لغت در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه سوم (۲/۷۸۹-) است.

فرضیه اول: آموزش راهبردهای فراشناختی تأثیر معناداری بر عملکرد کلی و مؤلفه‌های خواندن و درک مطلب در بین گروه‌های با میزان متفاوت آگاهی از راهبردها و انگیزه خواندن دارند؟ جهت بررسی متغیر نمره کلی خواندن در چهار گروه با میزان متفاوت آگاهی از راهبردها و انگیزه خواندن، از تحلیل کواریانس تک متغیره (آنکوا) استفاده شد. با توجه به اینکه مفروضه‌های تحلیل کواریانس تک متغیره (آنکوا) از جمله نرمال بودن توزیع داده‌ها، برابری واریانس گروه‌ها، همگنی شیب رگرسیون برقرار است لذا مجاز به استفاده از این آزمون هستیم.

جدول (۲) نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک متغیره (آنکوا) نمره کلی خواندن چهار گروه با میزان متفاوت آگاهی از راهبردها و انگیزه خواندن

متغیر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	مجذورات
کل	۴۴۳/۰۳۸	۳	۴۴۳/۰۳۴	۳۵/۷۱۵	۰/۰۰۰	۰/۳۲۳
لفظی	۵۶/۹۴۱	۳	۱۸/۹۸۰	۱/۹۷۶	۰/۱۲۵	۰/۰۷۶
استنتاج	۵/۴۶۲	۳	۱/۸۲۱	۲/۶۸۰	۰/۰۵۳	۰/۱۰۰
سازمان‌دهی مجدد	۱۷/۸۴۸	۳	۵/۹۴۹	۷/۱۹۷	۰/۰۰۰	۰/۲۳۱
لغت	۲۹/۶۶۰	۳	۹/۸۸۷	۱۲/۷۰۷	۰/۰۰۰	۰/۳۴۶

مطابق جدول (۲) چون در سطح اطمینان ۹۵٪ سطح معناداری برای نمره کل کوچک‌تر از ۰/۰۵ محاسبه شده است. بنابراین فرض صفر رد و فرضیه پژوهش تأیید می‌گردد؛ یعنی بین چهار گروه حداقل در یکی از متغیرهای مورد آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. لذا می‌توان نتیجه گرفت که؛ آموزش راهبردهای فراشناختی در عملکرد مؤلفه‌های خواندن و درک مطلب در گروه‌های با میزان متفاوت آگاهی از راهبردها و انگیزه خواندن تأثیر معناداری دارد.

همچنین چون در سطح اطمینان ۹۵٪ سطح معناداری در متغیر مؤلفه کم‌تر از ۰/۰۵ محاسبه شده است ($P < 0.05$ ، $F = 7.620$)، بنابراین فرض صفر رد و فرضیه پژوهش تأیید می‌گردد؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت آموزش راهبردهای فراشناختی در عملکرد کلی خواندن و درک مطلب در گروه‌های با میزان متفاوت آگاهی از راهبردها و انگیزه خواندن تأثیر معناداری دارد. همچنین از آنجایی که سطح معناداری برای متغیرهای لفظی و استنتاج بیش‌تر از ۰/۰۵ محاسبه شده است لذا برای متغیرهای لفظی و استنتاج فرض صفر تأیید می‌گردد؛ یعنی در این دو متغیر آموزش راهبردهای فراشناختی در عملکرد مؤلفه‌های خواندن و درک مطلب در گروه‌های با میزان متفاوت آگاهی از راهبردها و انگیزه خواندن تأثیر معناداری ندارد. همچنین سطح معناداری برای متغیرهای سازمان‌دهی مجدد و لغت کوچک‌تر از ۰/۰۵ محاسبه شده است، لذا فرض صفر رد می‌گردد. یعنی در این دو متغیر آموزش راهبردهای فراشناختی در عملکرد کلی خواندن و درک مطلب در گروه‌های با میزان متفاوت آگاهی از راهبردها و انگیزه خواندن تأثیر معناداری دارد. میزان تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی در عملکرد مؤلفه‌های لفظی (۰/۰۷۶)، استنتاج (۰/۱۰۰)، سازمان‌دهی مجدد (۰/۲۳۱) و لغت (۰/۳۴۶) است. به عبارت دیگر، آموزش راهبردهای فراشناختی در عملکرد مؤلفه‌های لغت و سازمان‌دهی مجدد تأثیر بیشتر و معنادار دارد.

فرضیه دوم: آیا آموزش راهبردهای فراشناختی تأثیری در عملکرد درون‌گروهی گروه‌های با میزان متفاوت آگاهی از راهبردها و انگیزه خواندن در مؤلفه‌های مختلف آزمون خواندن و درک مطلب دارد؟

با توجه به اینکه مفروضه‌های تحلیل کواریانس تک متغیره (آنکوا) از جمله نرمال بودن توزیع داده‌ها، برابری واریانس گروه‌ها، همگنی شیب رگرسیون برقرار است لذا مجاز به استفاده از این آزمون هستیم.

جدول (۳) نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک متغیره (آنکوا) برای گروه‌های اول تا چهارم

گروه	مؤلفه‌ها	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	مجذور اتا
۱	لفظی	۲/۳۳۰	۳	۰/۷۷۷	۱/۶۴۸	۰/۱۸۵	۰/۰۶۲
۲	استنتاج	۳۰/۱۶۵	۳	۱۰/۰۵۵	۱۵/۶۲۸	۰/۰۰۰	۰/۳۳۰
۳	سازمان‌دهی مجدد	۶۰/۰۴۲	۳	۱۲/۶۸۱	۱/۲۳۹	۰/۳۰۲	۰/۰۵۰
۴	لغت	۱/۱۲۳	۳	۰/۳۷۴	۰/۳۹۹	۰/۷۵۴	۰/۰۲۰

مطابق جدول (۳) در گروه اول چون در سطح اطمینان ۰/۰۵ سطح معناداری در مؤلفه‌ها بیش‌تر از ۰/۰۵ محاسبه شده است ($F=1/648$ ، $P>0/05$). بنابراین فرض صفر تأیید می‌گردد؛ یعنی میانگین نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون مؤلفه‌ها اختلاف معناداری ندارند. لذا می‌توان نتیجه گرفت آموزش راهبردهای فراشناختی تأثیری در عملکرد گروه اول در مؤلفه‌های مختلف آزمون خواندن و درک مطلب ندارد. در گروه دوم چون در سطح اطمینان ۰/۰۵ سطح معناداری در متغیر مؤلفه کم‌تر از ۰/۰۵ محاسبه شده است ($F=15/628$ ، $P<0/05$)، بنابراین فرض صفر رد می‌گردد؛ یعنی میانگین نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون مؤلفه‌ها اختلاف معناداری دارند. لذا می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای فراشناختی در عملکرد گروه دوم در مؤلفه‌های مختلف آزمون خواندن و درک مطلب تأثیر دارد.

با توجه به این‌که اثر مؤلفه معنادار شده است، آزمون تعقیبی^۱ برای یافتن منبع این اختلاف انجام شد که نتایج آن در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول (۴) نتایج آزمون تعقیبی توکی مؤلفه‌های مختلف آزمون خواندن و درک مطلب گروه دوم

مؤلفه	لفظی	استنتاج	سازمان‌دهی مجدد	لغت
لفظی	---	۴/۳۲*	۴/۹۶*	۱/۶۸*
استنتاج	---	---	۶/۴۰	-۶/۰۰*
سازمان‌دهی مجدد	---	---	---	-۶/۶۴*

$P<0/05$

مطابق جدول (۴) در سطح اطمینان ۰/۰۵ مؤلفه لفظی با مؤلفه‌های استنتاج، سازمان‌دهی مجدد و لغت و مؤلفه‌های استنتاج و سازمان‌دهی مجدد با مؤلفه لغت اختلاف معنی‌دار دارند ($P<0/05$).

1. post-hoc

- در گروه سوم چون در سطح اطمینان ۰.۹۵ سطح معناداری در متغیر مؤلفه بیش‌تر از ۰/۰۵ محاسبه شده است ($F=۱/۲۳۹$ ، $P>۰/۰۵$)، بنابراین فرض صفر تأیید می‌گردد؛ یعنی میانگین نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون مؤلفه‌ها اختلاف معناداری ندارند. لذا می‌توان نتیجه گرفت آموزش راهبردهای فراشناختی در عملکرد گروه سوم در مؤلفه‌های مختلف آزمون خواندن و درک مطلب تأثیری ندارد.

- در گروه چهارم، چون در سطح اطمینان ۰.۹۵ سطح معناداری در متغیر مؤلفه بیش‌تر از ۰/۰۵ محاسبه شده است ($F=۰/۳۹۹$ ، $P>۰/۰۵$)، بنابراین فرض صفر تأیید می‌گردد؛ یعنی میانگین نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون مؤلفه‌ها اختلاف معناداری ندارند. لذا می‌توان نتیجه گرفت آموزش راهبردهای فراشناختی در عملکرد گروه چهارم در مؤلفه‌های مختلف آزمون خواندن و درک مطلب تأثیری ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در تحقیق حاضر، شرکت‌کنندگان که از لحاظ توانش عمومی زبان انگلیسی در یک سطح بودند به چهار گروه که از لحاظ میزان ترکیبی آگاهی از راهبردهای خواندن و درک مطلب و نیز انگیزه خواندن متفاوت بودند تقسیم شدند. این تحقیق نشان داده است آموزش راهبردهای فراشناختی در تمام گروه‌ها که میزان متفاوتی از آگاهی از راهبردها و نیز انگیزه خواندن داشتند مؤثر بوده است. لذا یافته‌های کلی این تحقیق با یافته‌های اکثر پژوهش‌های پیشین از جمله ایلاستر (۲۰۱۱)، ایوای (۲۰۱۱) و استاشیو (۲۰۱۳) مطابقت دارد. به این معنا که آن‌ها ثابت کردند، آموزش راهبردهای فراشناختی در افزایش نمره کلی خواندن و درک مطلب زبان‌آموزان تأثیر مثبت دارد ولی این تحقیق نشان داد که میزان بهره‌مند شدن از این آموزش در صورتی که ترکیبات مختلفی از میزان متغیرهای مختلف (در این تحقیق دو متغیر آگاهی از راهبردهای فراشناختی و انگیزه خواندن) در یادگیرنده داشته باشیم متفاوت خواهد بود. در این پژوهش میزان پیشرفت از پیش‌آزمون به پس‌آزمون به شرح ذیل است: در گروه اول که میزان آگاهی آن‌ها از راهبردها پایین و انگیزه خواندن نیز پایین بود ۲/۲۰ نمره، در گروه دوم که آگاهی آن‌ها از راهبردها بالا و انگیزه خواندن نیز بالا بود ۷/۷۰ نمره، در گروه سوم که آگاهی آن‌ها از راهبردها بالا ولی انگیزه خواندن پایین بود ۷/۱۲ نمره و در گروه چهارم که آگاهی آن‌ها از راهبردها پایین ولی انگیزه خواندن بالا بود ۳/۷۳ نمره بوده است. به عبارت دیگر، علیرغم پیشرفت معنی‌دار در هر چهار گروه میزان نمره ارتقا یافته از پیش‌آزمون به پس‌آزمون در گروه اول که در هر دو متغیر در سطح پایینی بوده کمترین مقدار و در گروه دوم که هر دو متغیر در سطح بالا بودند بیشترین بوده است. حال اگر آگاهی از راهبردهای خواندن در سطح بالا و انگیزه خواندن در سطح پایین باشد بهره بیشتری از این آموزش حاصل خواهد شد تا اینکه آگاهی از راهبردهای خواندن در سطح پایین و انگیزه خواندن در سطح بالا باشد.

این نوسان در میزان پیشرفت در عملکرد کلی خواندن و درک مطلب بیان‌کننده میزان اهمیت متغیرهای یادگیرندگان است؛ البته در صورتی که این متغیرها به میزان مختلف با هم ترکیب شوند. لذا بر اساس این یافته‌ها می‌توان نتیجه‌گیری کرد که اگر زبان‌آموزان به‌طور هم‌زمان به سطح بالاتری از آگاهی نسبت به راهبردها و نیز انگیزه خواندن برسند، به نحو مؤثرتری از تأثیرات مثبت آموزش راهبردهای فراشناختی و ارتقای عملکرد کلی خواندن و درک مطلب بهره‌مند می‌شوند.

همچنین مقایسه دقیق‌تر بین گروه‌های این تحقیق در هر یک از مؤلفه‌ها نشان می‌دهد که بین چهار گروه تنها در دو مؤلفه سازمان‌دهی مجدد و لغت تفاوت معناداری وجود دارد. به‌عبارت‌دیگر، آموزش راهبردهای فراشناختی در گروه‌های مختلف، تنها در دو مؤلفه لغت و سازمان‌دهی مجدد، تأثیر معنی‌دار و بیشترین تأثیر را در بین گروه‌ها داشته است. لذا میزان پیشرفت از پیش‌آزمون به پس‌آزمون در مؤلفه‌های متفاوت در میان گروه‌های مختلف متفاوت است. البته در تعدادی از تحقیقات انجام‌شده ارتباط معنی‌داری میان آموزش راهبردها و عملکرد خواندن در میان زبان‌آموزان مختلف در محیط‌های متفاوت پیدا نشد (الصمدانی، ۲۰۰۹ و پامو، امیر و معصوم، ۲۰۱۴) که این امر می‌تواند به دلیل شرایط محیطی رخ داده باشد. کوروتائوا (۲۰۱۲) این عدم ارتباط را به سطح پایین توانش زبانی دانشجویان روسی ربط داد و آن را نتیجه شیوه نادرست تدریس راهبردها دانستند. به عقیده آن‌ها در مواردی از آنجا که خود معلمان آشنایی درستی با نحوه تدریس و یا حتی با شیوه استفاده درست از راهبردها را ندارند، تدریس آنان ناکارآمد خواهد بود.

یافته‌های تحقیق، عدم انسجام در مؤلفه‌های مختلف در بین ۴ گروه مورد مطالعه از حیث کمترین و بیشترین میانگین در پیش‌آزمون و پس‌آزمون را به شرح ذیل نشان می‌دهد:
الف. در متغیر تحت‌اللفظی کم‌ترین و بیش‌ترین اختلاف میانگین به ترتیب مربوط به گروه‌های اول و چهارم است.

ب. در متغیر استنتاج، کم‌ترین و بیش‌ترین اختلاف میانگین به ترتیب مربوط به گروه‌های اول و دوم است.

ج. در متغیر سازمان‌دهی مجدد، کم‌ترین و بیش‌ترین اختلاف میانگین به ترتیب مربوط به گروه‌های اول و چهارم و سوم است.

د. در متغیر لغت، کم‌ترین و بیش‌ترین اختلاف میانگین به ترتیب مربوط به گروه‌های اول و سوم است.

نتایج تحقیق همچنین نشان داده است که آموزش راهبردهای فراشناختی تنها در عملکرد گروه دوم در مؤلفه‌های مختلف آزمون خواندن و درک مطلب تأثیر معنی‌داری دارد. (مؤلفه تحت‌اللفظی با مؤلفه‌های استنتاج، سازمان‌دهی مجدد و لغت و مؤلفه‌های استنتاج و سازمان‌دهی مجدد با مؤلفه لغت اختلاف معنی‌دار دارند) و در هر یک از سه گروه دیگر بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر یک از مؤلفه‌ها تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. لذا در این تحقیق آن گروهی بیشترین بهره را از

آموزش راهبردها برده است که انگیزه خواندن بالاتر و آگاهی بیشتری از راهبردهای خواندن دارد. از بعد انگیزه خواندن این نتایج با یافته‌های تحقیقات قبلی از جمله چنگ و درنای^۱ (۲۰۰۷)، گوتری^۲ (۲۰۰۴) که ارتباط مثبت و مستقیمی بین انگیزه و عملکرد خواندن پیدا کرده بودند، مطابقت دارد. لذا نقش مثبت انگیزه در عملکرد دانشجویان در محیط دانشگاهی که توسط این تحقیق و سایر پژوهش‌های اشاره شده تأیید شده، لزوم توجه به دو نکته را در کلاس‌های دانشگاهی گوشزد می‌کند. نکته اول می‌تواند لزوم تجدیدنظر در کتاب‌های درسی دانشگاهی علی‌الخصوص برای کلاس‌های زبان عمومی باشد. در حال حاضر، محتوای آموزشی این کتاب‌ها از متون یکنواخت و کسل‌کننده انتخاب می‌شود که می‌تواند انگیزه دانشجویان به خواندن زبان را تا حد قابل‌توجهی کاهش دهد. منیادو (۲۰۱۶) معتقد است دلیل انگیزه پایین دانشجویان به خواندن، بخصوص در کشورهای آسیایی این است که آن‌ها در مورد تأثیرات مثبت و فواید خواندن به اندازه کافی آگاه نیستند. او تأکید می‌کند که باید دانش‌آموزان و دانشجویان در مورد تأثیرات دانستن زبان دوم و نیز خواندن متون مفید، عمیقاً توجیه شوند.

از بعد آگاهی از راهبردهای خواندن نیز یافته‌های این تحقیق با یافته‌های تحقیقات قبلی که ارتباط مثبت و مستقیمی بین راهبردهای خواندن و عملکرد خواندن پیدا کرده بودند، مطابقت دارد. برای مثال، اسماعیل و طوالبه (۲۰۱۵) این راهبردها را به خوانندگان ضعیف که از سطح پایین توانش زبانی برخوردار بودند، آموزش دادند و شاهد افزایش عملکرد خواندن شدند. این تحقیق نشان داده است که مجموعه‌ای از عوامل هستند که بر فرایند خواندن تأثیر می‌گذارند و در نظر گرفتن تنها عوامل عاطفی مثل انگیزه و یا عوامل شناختی مثل آگاهی از راهبردها و یا توانش زبانی به‌تنهایی نمی‌تواند کیفیت عملکرد خواندن را پیش‌بینی کند. این یافته با آنچه گوتری (۲۰۰۴) بیان داشته است متناقض است؛ گوتری می‌گوید: درگیر شدن دانشجویان در امر خواندن را نمی‌توان از طریق مهارت‌های شناختی توضیح داد و بایست از طریق برگ خریدهای انگیزشی (فاکتورها) که بر فرایند خواندن تأثیرگذارند مطالعه کرد. بر پایه همین توضیحات، یافته‌های این تحقیق با یافته‌های کوترال^۳ (۱۹۹۰) نیز در تناقض قرار می‌گیرد. او در مطالعه خود دریافت که آموزش راهبردهای خواندن تأثیری در ارتقای درک مطلب در دانش‌آموزان سطح پیش‌دانشگاهی نداشته است. او دلیل این امر را احتمالاً ارائه این راهبردها تنها به زبان انگلیسی دانسته و معتقد است اگر از زبان اول نیز در آموزش راهبردها استفاده می‌شد شاید یادگیری بهتری اتفاق می‌افتاد. در هر صورت، دخیل ندانستن مجموعه عوامل شناختی، اجتماعی، عاطفی نمی‌تواند تصویر درستی از عملکرد خواندن زبان‌آموزان ارائه دهد.

1. Cheng & Dornyei
2. Guthrie
3. Cotterall

با توجه به مطالب فوق و با توجه به اینکه در فرایند خواندن و درک مطلب در زبان‌های خارجه همچون انگلیسی متغیرهای متفاوتی از جمله سن، جنسیت، سطح توانش زبانی، دو یا چندزبانگی، انگیزه خواندن، نگرش نسبت به خواندن، آگاهی و به‌کارگیری راهبردهای خواندن و درک مطلب و سبک یادگیری دخیل هستند به نظر نمی‌رسد که با بررسی تأثیر جداگانه هر یک از این عوامل - بدون ملاحظه تأثیرات ترکیبی آن‌ها بر روی همدیگر - بتوان به درک جامعی از چگونگی عملکرد خوانندگان دست یافت. به عبارت دیگر، از آنجاکه یادگیرندگان زبان خارجه با مجموعه‌ای از مختصات شخصیتی ذهنی و عاطفی وارد عرصه یادگیری می‌شوند به نظر نمی‌رسد مطالعه تأثیر هر یک از این عوامل به‌طور جداگانه بتواند چگونگی یادگیری و عملکرد خواندن و درک مطلب را به‌خوبی تبیین کند. لذا پیشنهاد می‌شود در فراگیران زبان انگلیسی تنها به یک بعد توجه نشود بلکه تا حد امکان باید طیف گسترده‌تری از متغیرها در نظر گرفته شوند و در نتیجه با توجه به الگوی خاصی که حاصل می‌شود انتظار نتیجه‌ای یکسان از همه در امر یادگیری نداشت. لذا آموزش راهبردهای خواندن اگرچه به‌خودی‌خود به دانشجو در امر خواندن و حل مشکلات خواندن کمک می‌کند با این حال و در کنار وجود دیگر متغیرها است که تأثیرگذاری آن متفاوت‌تر و مؤثرتر می‌شود.

منابع

- Alsamadani, H. A. (2009). *The Relationship between Saudi EFL College-Level Students' Use of Reading Strategies and their EFL Reading Comprehension*. Retrieved from Ohio link, https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/
- Cheng, H. F., Dornyei, Z. (2007). The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174.
- Cotterall, S. (1990). Developing Reading Strategies through Small Group Interaction. *RELC Journal*, 21(2), 55-59.
- Erfanpour, M. Ali. (2013). The Effect of Intensive and Extensive Reading Strategies on Reading Comprehension: A Case of Iranian High School Students. *English for Specific Purposes World*, 41(14), 1-7.
- Estacio, M. (2013). Bilingual Readers' Metacognitive Strategies as Predictors of Reading Comprehension. *Philippine ESL Journal*, 10(2), 179-199.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Era of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Guthrie, John T. (2004). Teaching for Literacy Engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-29.
- Hermosa, N. H. (2002). *The Psychology of Reading*. Quezon City: University of the Philippines Open University.
- Ilustre, C. A. (2011). Beliefs about Reading, Metacognitive Reading Strategies and Text Comprehension among College Students in a Private University. *Philippine ESL Journal*, 7(3), 28-47.

- Iwai, Y. (2011). The Effects of Metacognitive Reading Strategies: Pedagogical Implications for EFL/ESL Teachers. *The Reading Matrix*, 11(2), 150-157.
- Jafari, M. & Shokrpour, N. (2012). EAP Students' Reading Motivation of English Academic Expository Texts: A Mixed Methods Design. *International Journal of Linguistics*, 4(4), 372-392.
- Koda, K. (2007). Reading Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57(1), 1-44.
- Komiyama, R. (2013). Factors Underlying Second Language Reading Motivation of Adult EAP Students. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 149-169.
- Korotaeva, I. V. (2012). Metacognitive Strategies in Reading Comprehension of Education Majors. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69(2), 1895-1900.
- Maghsoudi, M., Khodamoradi, A. & Talebi, S., H. (2019). A Comparative Study of Factors Contributing to Reading Comprehension in L2 (English) Among Iranian and Indian Students. *Iranian Journal of Comparative Education*, 2(2), 177-206.
- Memis, A. and Bozkurt, M. (2013). The Relationship of Reading Comprehension Success with Metacognitive Awareness, Motivation, and Reading Levels of Fifth Grade Students. *Global Journal of Educational Foundation*, 1(1), 34-38.
- Meniado, J. C. (2016). Metacognitive Reading Strategies, Motivation, and Reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students. *English language Teaching*, 9(3), 117-129.
- Mermelstein, A. D. (2014). Improving EFL Learners' Reading Levels through Extensive Reading. *The ReadingMatrix*, 14(2), 227-242.
- Noursi, O. A. (2014). Teaching comprehension: What teachers should know? *Perspectives (TESOL Arabia)*, 22(1), 11-22.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- O'Malley, J. M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pammu, A., Amir, Z., Maasum, T. (2014). Metacognitive reading strategies of less proficient tertiary learners: A case study of efl learners at a public university in Makassar, Indonesia. *Procedia – Social and behavioral Sciences*, 18(9), 357-364.
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinesingh, K., Mogge, S., Headley, K. N., Ridgeway, V. G., Peck, S., Hunt, R., & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 378-396.
- McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: I. An account of basic findings. *Psychological review*, 88(5), 375.
- Talebi, H. (2015). Linguistic proficiency and atrategies on reading performance in English. *InternationalJournal of Instruction*, 8(1), 47-60.
- Talebi, H., Maghsoudi, M. and Khodamoradi, A. (2020). Perceived Reading Strategy Awareness and Use (RSAU) and Reading Ability across Foreign Language Disciplines at the University Level. *Journal of Colledge Reading and Learning*, 8(11), 141-160. <https://doi.org/10.1080/10790195.2020.1786480>
- Tavakoli, H. (2014). The effectiveness of metacognitive strategy awareness in reading comprehension: The case of Iranian University EFL students. *The Reading Matrix*, 14(2), 314-336.

Trehearne, M. P. & Doctorow, R. (2005). Reading comprehension: strategies that work, In *Comprehensive Literacy Resource: Grade 3-6* (Chapter 2). Retrieved from https://www.hand2mind.com/pdf/miriam/ch2_clr3_6.pdf